



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES – IdA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO

**DIÁLOGOS ENTRE AUGUSTO (BOAL), PAULO (FREIRE) E A  
CRIANÇA: A ESTÉTICA DO OPRIMIDO COMO CAMINHO  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Brasília, 2018

ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO

**DIÁLOGOS ENTRE AUGUSTO (BOAL), PAULO (FREIRE) E A  
CRIANÇADA: A ESTÉTICA DO OPRIMIDO COMO CAMINHO  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Trabalho de conclusão do curso de Artes  
Cênicas, habilitação em Licenciatura, do  
Departamento de Artes Cênicas do Instituto de  
Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Hartmann



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO

**DIÁLOGOS ENTRE AUGUSTO (BOAL), PAULO (FREIRE) E A  
CRIANÇA: A ESTÉTICA DO OPRIMIDO COMO CAMINHO  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília – UnB,  
no Instituto de Artes/CEN, como requisito para obtenção do título de Licenciado em  
Artes Cênicas, com menção final igual a SS. COM LOUVOR

Brasília, 29 de novembro de 2018.

Prof. Dra. Luciana Hartmann – CEN/UnB  
Orientadora

Prof. Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto – CEN/UnB  
Examinadora

Prof. Dra. Izabela Brochado – CEN/UnB  
Examinadora

À minha avó Arami Maria de Jesus (*in memoriam*) que aprendeu a ler o mundo antes das palavras.

Em memória de Ieda Delgado e Honestino Guimarães, estudantes da UnB desaparecidos durante a ditadura que lutaram pela liberdade e democracia brasileira e de Marielle Franco que sempre lutou pelos oprimidos e oprimidas.

*Elogio da dialética*

*A injustiça avança hoje a passo firme;  
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.  
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são  
Nenhuma voz além da dos que mandam  
E em todos os mercados proclama a exploração;  
isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:  
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.*

*Quem ainda está vivo não diga: “nunca”  
O que é seguro não é seguro  
As coisas não continuarão a ser como são  
Depois de falarem os dominantes  
Falarão os dominados  
Quem pois ousa dizer: “nunca”  
De quem depende que a opressão prossiga? De nós  
De quem depende que ela acabe? Também de nós  
O que é esmagado que se levante!  
O que está perdido, lute!  
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha  
E “nunca” será: “ainda hoje”  
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.  
(Bertold Brecht)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Dercília Maria de Sousa, pelo apoio a minha trajetória acadêmica e por ter me ensinado desde cedo a lutar ao lado dos oprimidos e das oprimidas e à minha avó Arami Maria de Jesus (*in memoriam*) por sempre motivar o meu caminho educacional.

Agradeço a todos os amigos e amigas feitos no movimento estudantil da UnB, aos integrantes do Centro Acadêmico de Artes Cênicas (CACEN), em especial à gestão Odara (VH, Bruna Tourão, Tainá Cary, Luiz Gustavo Carrier, Clarissa Melasso, Jemima Bracho, Tiago Teixeira, Duda Lins, Danieuv Alves – *in memoriam*) com a qual pude compreender a arte política e a arte na política. À IEDAS - Frente de Mulheres da UnB (em especial à Ingrid Martins) e às integrantes do grupo Artemísia (Emily Wanzeller, Jiló Medeiros e Giovanna Lisboa) por compartilharem da luta feminista e dos estudos de gênero ao longo de toda essa jornada. Com muito carinho aos amigos e amigas Arthur, Glenda e Ageu que estiveram me apoiando durante a minha trajetória acadêmica mesmo que de longe.

Agradeço às professoras, servidoras e terceirizadas do Departamento de Artes Cênicas por terem contribuído de diversas formas à minha formação acadêmica. Em especial e com muito carinho à minha orientadora Luciana Hartmann que possibilitou meu encontro com uma pesquisa transformadora e me inspira na prática de uma educação libertadora e às professoras Roberta Matsumoto e Izabela Brochado por terem se disponibilizado a fazer parte da banca dessa monografia.

Agradeço aos integrantes e colaboradores do Ateliê do Brincar Luênia Guedes, Ingreth Adri, Dora Sales, Rodrigo Santiago, Olívia, Nina, Estelinha, Nicole, Orlando e Antônio por todas as experiências vivenciadas que possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Ao 2º ano C da Escola Classe 405 Norte e à professora Fabiana Saraiva de Barros Correia pela generosidade, carinho e trocas de experiência que fizeram com que este trabalho pudesse ser realizado.

Por fim, agradeço ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e as amizades feitas a partir do Teatro do Oprimido, pelas aprendizagens que foram imprescindíveis nessa jornada.

## RESUMO

Esta monografia defende a Estética do Oprimido como uma abordagem política de arte-educação a fim de que se alcance uma educação libertadora. A partir do diálogo entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, foi desenvolvida uma análise das atividades realizadas no projeto “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade na escola”, que enfatizou a escuta das crianças na relação de ensino-aprendizagem. Na partilha de saberes promovida no “Ateliê do Brincar”, espaço artístico pedagógico com crianças de 4 a 9 anos de idade na Universidade de Brasília e com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe do Distrito Federal, novas relações com o espaço, o corpo, o gênero e a afetividade foram construídas, potencializando a autonomia das crianças.

Palavras chave: Paulo Freire, Augusto Boal, Estética do Oprimido, Crianças Protagonistas, arte-educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS ENTRE FREIRE E BOAL .....</b>	<b>13</b>
1.1 Das Oprimidas: Estética e Pedagogia .....	14
1.2 Quem é Oprimida? .....	20
1.3 EduCuringar: O Curinga Como Pedagogo.....	22
1.4 ReflexAÇÃO: a práxis e a dialética como proposições artístico-pedagógicas. ....	24
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE .....</b>	<b>26</b>
2.1 – Uma questão de gênero .....	26
2.2 – E a escola com isso? .....	28
<b>CAPÍTULO 3- O MUNDO PELAS CRIANÇAS.....</b>	<b>33</b>
3.1 Crianças Protagonistas. ....	34
3.1.1 A Escola .....	35
3.2 Aprendizados Do Ensinar .....	36
3.2.1 Ensinar exige atenção ao espaço.....	37
3.2.2 Ensinar exige democratizar os meios de produção do saber .....	39
3.2.3 Ensinar exige saber: não existe brincadeira de menino e de menina .....	41
3.2.4 Ensinar exige um pedacinho do coração.....	44
3.2.5 Ensinar exige protagonismo da criança.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>53</b>



## INTRODUÇÃO

“Ser humano é ser artista!”  
Augusto Boal

Uma cena entre patrão e empregado era assistida por uma plateia. De longe observava cada vez mais pessoas interessadas, numa tarde em frente ao Teatro Municipal de Anápolis. No meio da cena, quando o patrão humilhava o empregado, um homem interrompeu! Falou algo com a plateia que, de longe, não consegui escutar. E então, alguém que assistia respondeu e entrou no lugar do ator que fazia o empregado. Estranhei. Que história é essa de plateia entrar na cena? De alguém interromper? Por que tem tanta gente aqui e não dentro do teatro? Pensamentos assim permearam minha mente por alguns segundos e fui embora. Com 13 anos de idade não imaginava, ainda, que tais questionamentos posteriormente acompanhariam minha vida acadêmica. Este instante que guardo na memória foi o primeiro contato que tive com o que descobriria mais tarde ser “Teatro do Oprimido”.

E o que esse teatro descoberto por mim aos 13 anos de idade teria de tão relevante para me guiar até aqui, no cerne desta pesquisa acadêmica? Mais que a forma ou o método como ele se materializa, a sua política. Segundo Boal todo teatro é político e (2005, p 11): “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas” e a necessidade de transformar a sociedade traz ao Teatro do Oprimido (TO) sua substância política: a democratização do espaço teatral. O teatro é do povo, todo mundo é teatro, todo mundo é artista. E este papel revolucionário, me trouxe ao caminho da arte-educação.

Augusto Boal e os estudos em educação me levaram ao seu contemporâneo Paulo Freire, patrono da educação. Os dois trazem consigo algo muito importante: a ideia de libertação dos oprimidos através de seu protagonismo. O teatro de Augusto deve ser dos, para e sobre as e os oprimidos, a educação de Paulo aponta que ninguém liberta ninguém, nos libertamos em comunhão. Contestam, assim, a figura daqueles que se acham os detentores do Saber. Saber este, muitas vezes designado como universal. Estamos apenas ensinando ou também aprendendo? O que mais eu poderia ter aprendido com aquela menina de 13 anos que a tudo

assistia? O que a professora de hoje poderia aprender com aquela menina que tem quase a mesma idade dos alunos e alunas que a cercam?

Nós estamos em uma sociedade que pode ser chamada de “adultocêntrica”, ou seja, em que por muitas vezes a criança não é vista como um ser humano com vontades, pensamentos, ideias, inteligência. Além disso, o nosso sistema de educação pauta-se muitas vezes no que Paulo Freire pontua por educação bancária, onde se procura apenas a transferência do conhecimento e não a sua construção crítica a partir de uma relação dialógica. Em busca desses aprendizados, essa monografia nasce do diálogo entre as teorias de Freire e Boal com a prática em sala de aula a partir da perspectiva das crianças como protagonistas do processo artístico-pedagógico.

Durante a pesquisa foi feito o levantamento teórico dos estudos de Teatro do Oprimido de Augusto Boal e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, como se interseccionavam na arte-educação e nas questões da infância, e dos estudos de Gênero. Envolvendo a práxis através do projeto “Crianças protagonistas: artes cênicas e diversidade nas escolas”, coordenado pela profa. Luciana Hartmann<sup>1</sup>.

O projeto compreende o “Ateliê do Brincar”, espaço com atividades diversas e materiais não estruturados, que atendeu em 2/2017 filhos e filhas da comunidade acadêmica da UnB e em 2/2018 foi vinculado aos “Cursos Livres” do CEN/Unb, como um laboratório artístico-pedagógico. Os planos de aulas eram construídos coletivamente com integrantes do projeto. Assim como a ida dos estudantes vinculados ao projeto a escolas públicas do DF, no meu caso escolhi a Escola Classe 405 Norte, na qual também fiz a disciplina de estágio supervisionado 2, onde compartilhei um plano pedagógico com base nas teorias e metodologias apontadas por Freire e Boal com as crianças do 2º ano do ensino fundamental. O plano incluiu jogos e técnicas (teatro-imagem, introdução ao teatro-fórum<sup>2</sup>) do Teatro do Oprimido, contação de histórias e a abordagem dos eixos transversais: educação para a diversidade, a cidadania, educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade, sendo o maior foco na educação para a

---

<sup>1</sup> O projeto é financiado pelo Edital 03/2016, Demanda Espontânea, de apoio à Pesquisa, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Também contou com Bolsa de Iniciação Científica do Cnpq/UnB.

<sup>2</sup> Teatro-Imagem e Teatro Fórum são técnicas do Teatro do Oprimido que serão elucidadas no primeiro capítulo.

diversidade, com o recorte na desigualdade de gênero. E como princípio norteador o protagonismo infantil.

Mas por que a escola deve se preocupar com isso? A função social da educação, definida pelo artigo 205 da Constituição Federal (CF/88)<sup>3</sup>, é a de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Os modelos educacionais presentes na maioria das escolas brasileiras se regem pelo que Freire (2003) nomeia por “Educação Bancária”, fazendo uma analogia ao sistema financeiro em que o educador seria o depositante do conhecimento e o educando mero depositário. Esta vai na contramão de uma educação problematizadora e libertadora que, através de uma relação dialógica entre educador/educadora e educando/educanda, promove a reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo.

O modelo de educação libertadora, proposto por FREIRE (2003), é uma alternativa para que a função social da escola seja cumprida completamente e não foque somente a qualificação para o trabalho, como prioriza a educação bancária.

O Teatro do Oprimido é um método estético<sup>4</sup> de desenvolvimento pedagógico e fins políticos que busca a transformação através do diálogo teatral (SANTOS, 2016). A Pedagogia e o Teatro do Oprimido pretendem a transformação do sistema estrutural que privilegia as classes dominantes através da emancipação e conscientização dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto Paulo Freire busca o caráter libertador e problematizador na educação, Augusto Boal busca isso através do Teatro. Essa transformação se dá quando o oprimido e a oprimida reconhece a opressão, e se indigna com ela e a queira transformar. Isso se dá pela práxis: a reflexão e a ação devem estar em comunhão. E se existe um local em que a práxis pode ser contínua e intrínseca, este local é o fazer teatral!

O ensino vai além dos conteúdos e técnicas a serem abordados, refere-se às diferentes formas de se ler o mundo. A estética não se trata apenas de forma, mas

---

<sup>3</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição 1988)

<sup>4</sup> A escolha da nomenclatura “Estética do Oprimido” ao invés de “Teatro do Oprimido” como caminho artístico-pedagógico nessa monografia se deu por entender o Teatro do Oprimido como um método e a sua estética como a forma artística e libertadora dos e das oprimidos se apropriarem da palavra, do som e da imagem.

sim de uma escolha política de como olhar o mundo. Logo, ensino e estética são sobretudo formas políticas de se colocar no mundo, podendo ser essa forma inclusiva ou excludente.

Quando se fala em Teatro do Oprimido muitas vezes compreende-se apenas o método do Teatro do Oprimido sistematizado por Boal. Entretanto, proponho aqui, mais que o ensino do método como conteúdo teatral, a Estética do Oprimido como proposição política de arte-educação, a fim de que se possa de fato obter uma arte-educação libertadora.

Existem incontáveis situações de opressão, assim como diversas são as pessoas oprimidas e opressoras. Tanto para a Estética do Oprimido, quanto para a pedagogia do oprimido tais classificações advêm de uma construção social, logo, a opressão é uma causa estrutural. Estamos sob a égide de uma sociedade capitalista, branca e patriarcal, assim, as opressões de classe, raça e gênero são uma constância que se interseccionam de várias maneiras. Entretanto, quando falamos de opressão, muitas das vezes, colocamos a oprimida como uma pessoa que é adulta. Proponho que olhemos também para as crianças e o universo de opressões que as cercam.

Estamos em uma sociedade adultocêntrica, que compreende que o conhecimento é algo referente apenas aos adultos, como se as crianças não fossem também produtoras de conhecimento. Acredito ser indispensável, portanto, este recorte principalmente quando estamos pontuando a arte-educação.

Em “Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em buscas de pedagogias descolonizadoras” as autoras e os autores afirmam que “a criança é um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes” (FARIA, BARREIRO, MACEDO, SANTIAGO, SANTOS, 2015). Nesta perspectiva, compreendo que uma educação libertadora se dá a partir do protagonismo das e dos educandos e educandas e abarca também a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais. O protagonismo dos e das oprimidas, mencionado anteriormente, é também o protagonismo infantil.

Assim, essa monografia está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo procuro fazer um breve panorama das concepções teóricas teatrais, artísticas e educacionais do teatro e da pedagogia do Oprimido, e também de como as teorias e práxis se relacionam.

No segundo capítulo discuto o eixo transversal abordado com mais ênfase durante o projeto: educação para a diversidade, dando foco às questões de gênero e como essas estão inseridas no contexto educacional.

No terceiro capítulo apresento a práxis do projeto e os aprendizados compartilhados com as crianças do 2º ano C da Escola Classe 405 Norte e do Ateliê do Brincar na UnB.

## CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS ENTRE BOAL E FREIRE

“Meu caro amigo, me perdoe, por favor  
Se eu não lhe faço uma visita  
Mas como agora apareceu um portador  
Mando notícias nessa fita.”  
(Meu Caro Amigo – Chico Buarque)

Em 1975 o cantor Chico Buarque enviou a Augusto Boal uma fita com a gravação da música “Meu Caro Amigo” na qual contava como as coisas estavam em terras brasileiras para o amigo exilado. Boal foi exilado em 1971, um ano após estreitar a técnica do Teatro Jornal com o Arena, grupo o qual dirigia. Segundo Julian Boal, seu filho, no posfácio do livro “O Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas”, o Teatro do Oprimido (TO) é fruto das lutas de seu pai, Augusto Boal, sendo uma das mais conhecidas aquela contra a ditadura brasileira: “Ele lutou e pagou, como os outros, um preço muito caro: sequestro, tortura, prisão, exílio, desaparecimento de amigos próximos.” O teatro que propunha Augusto Boal, era um teatro com caráter revolucionário não apenas do ponto de vista do conteúdo abordado, mas também pela forma. Em 1964, Antes de Boal, o educador e estudioso Paulo Freire também foi preso por “prática subversiva” pela sua atuação no Movimento Cultura Popular com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, alfabetizando trezentos trabalhadores rurais em Angicos (RN) que se pautava, principalmente, na troca de saberes, na descoberta da leitura e escrita a partir do conhecimento local.

Freire e Boal são reconhecidos internacionalmente por suas contribuições teóricas e práticas nas áreas da educação e do teatro, mas foram perseguidos pelo regime autoritário da ditadura militar, afinal, não existe maior risco ao autoritarismo do opressor que a libertação dos oprimidos.

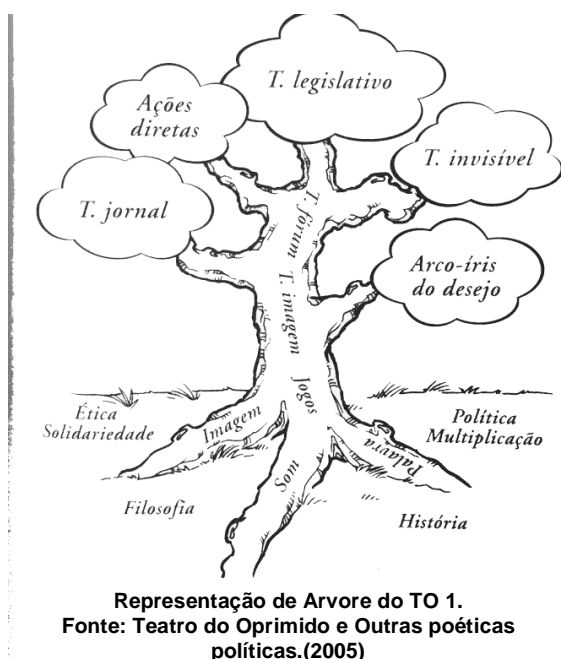
Neste capítulo irei abordar como a Estética do Oprimido de Boal se intersecciona com a Pedagogia do Oprimido de Freire e quais podem ser suas aplicabilidades a partir da prática que tive durante o projeto “Crianças Protagonistas: Artes Cênicas e Diversidade na Escola”, contemplando a arte-educação em sala de aula, no espaço informal e uma visão ampla da criança no papel de oprimida.

## 1.1 Das Oprimidas<sup>5</sup>: Estética e Pedagogia

Muitas vezes quando se vai numa livraria procurar sobre algum livro do “Teatro do Oprimido”, surge a seguinte questão: é do Paulo Freire? Ou ainda: não seria “Pedagogia do Oprimido”? o que é o Teatro do Oprimido? Atenta a essas questões, questiono: por que o Teatro do Oprimido parece ser, ao mesmo tempo, tão familiar, mas tão distante?

Começemos com um pouco de história: O Teatro do Oprimido é um método sistematizado por Augusto Boal que busca a democratização teatral em prol da libertação dos e das oprimidas. Para que o teatro seja uma arma de libertação, é preciso que lutemos por ele, segundo Boal (2005, p11): “é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar”.

A representação do método do Teatro do Oprimido é uma árvore cujas raízes são a ética e a solidariedade, sendo a ética baseada na Declaração Universal de Direitos Humanos e a solidariedade entre as oprimidas (SANTOS, 2016). No tronco



da árvore se localizam os jogos do Teatro do Oprimido que são base para as técnicas de TO e são responsáveis pela desmecanização do corpo e da mente. Muitos deles podem ser encontrados no livro “Jogos para atores e não Atores” de Augusto Boal em que estão divididos em cinco categorias: I Sentir tudo que se toca, II Escutar tudo que se ouve, III Ativando os vários sentidos, IV Ver tudo que se olha, V memórias dos sentidos. Ainda no tronco da árvore temos o teatro-imagem, que se utiliza da linguagem não verbal, transformando opressões em

imagens corporais, e também se situa a sua técnica mais famosa: o teatro-fórum, no

<sup>5</sup> Por uma questão inclusiva, neste caso o termo Oprimido está sendo usado no feminino universal: oprimidas, se referindo a qualquer pessoa oprimida, não apenas mulheres. Assim como as concordâncias nominais priorizarão o feminino universal.

qual os spect-atores (espectadores que também atuam em cena) interveem em cena propondo alternativas para as situações de opressão. Os galhos das árvores ramificam as técnicas “Arco-Íris do desejo” que trabalha as questões introspectivas relacionadas a saúde mental; o “Teatro legislativo” que consistem em uma espécie de fórum em que se propõe projetos de leis; o “Teatro Invisível” em que as cenas de opressão não são reveladas como teatro, provocando a reflexão e intervenção dos spect-atores em uma situação a qual imaginam não ser teatro; e as “ações concretas e continuadas” as quais promovem a articulação do método com as sociedade a fim de que se concretize seus objetivos. Costuma-se, ainda, representar um pássaro<sup>6</sup> ao lado da árvore para simbolizar a multiplicação do método e assim a sua democratização. Essa representação é importante porque, além de agregar os principais aspectos do TO, facilita sua visualização e comunicação para diferentes públicos<sup>7</sup>.

Muito se questiona sobre a origem do Teatro do Oprimido e sua sistematização que se confunde com a trajetória de Augusto Boal, seu exílio, suas ideias e o contexto em que foi descoberto.

Uma das histórias contadas por Boal é a de seu encontro com o camponês Virgílio: no início da década de sessenta viaja com o Teatro de Arena pelo interior do país com uma peça em que cantavam sobre “derramar o sangue pela terra” para os camponeses, estes emocionados, chamaram o grupo para enfrentar o latifundiário com os fuzis que tinham nas mãos, os atores se negaram explicando que eram cenográficos, e então, após a conversa, Virgílio disse: “o sangue que vocês acham que deve derramar é o nosso e não o de vocês” a partir daí foi quando Boal percebe a importância do protagonismo dos oprimidos no teatro e a necessidade de revolucionar a forma ator x espectador no teatro.

No documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido” dirigido por Zelito Viana (2010), Boal conta que o processo ditatorial que se vivia provocou a impossibilidade do fazer teatral, seja por questões estruturais, econômicas e, claro,

---

<sup>6</sup> Segundo Bárbara Santos, multiplicadora do CTO: “É fundamental notar que a representação da árvore do Teatro do Oprimido incluiu o meio externo, onde a transformação aparece como meta, como consequência do ativismo do pássaro com vistas à organização e multiplicação.” (SANTOS, 2016, p 150)

<sup>7</sup> Para compreender melhor a árvore do Teatro do Oprimido ler as obras: Teatro do Oprimido e Outras Pôéticas Políticas de Augusto Boal e Teatro do Oprimido: Raízes e Asas- Uma Teoria da Práxis de Bárbara Santos.



pela censura. Assim criou-se a necessidade de se fazer um teatro que outras pessoas poderiam fazer, a qualquer tempo, o que resultou na criação do Teatro Jornal, sendo 12 técnicas para se fazer teatro a partir de um jornal, com o sistema Curinga<sup>8</sup> que já havia sido utilizado pelo Arena no espetáculo “Arena conta Zumbi”.

Com o exílio, Boal segue para Argentina, onde desenvolve o Teatro Invisível a partir de uma experiência em Buenos Aires. No documentário, conta que havia uma lei dizendo que os argentinos não poderiam morrer de fome e com isso quando chegassem em um restaurante, poderiam comer, apresentar o documento de identidade (comprovando a nacionalidade) e não pagar por isso. Fizeram, assim, uma cena (toda estruturada dramaturgicamente) em um restaurante, sem que outras pessoas soubessem que era uma cena, nela o personagem pede várias comidas e no final não paga, mostrando a identidade. O que gerou o debate no local acerca dessa questão, e então, nomearam essa técnica de Teatro Invisível.

Boal conta que no Peru, a partir da experiência da técnica “dramaturgia silmultânea”, criou-se o teatro-fórum. A técnica consistia em representar uma história de opressão contada por alguém da plateia e, a partir de sugestões do público, dramatizar as possíveis soluções. Em uma ocasião, uma mulher na plateia, não satisfeita com a atriz, reclamou. Ele então pediu que ela fosse demonstrar o que queria dizer. A inquietação perante a situação de opressão era tamanha que não bastava dizer o que fazer, mas se colocar na ação e assim o é no teatro-fórum: colocar-se no lugar da/do oprimido/a ou de seus aliados, para fazer a ação de transformação. Transformando o/a espectador/a em espect.-ator/espect.-atriz.

No seu exílio na França, Boal desenvolveu o Arco Íris do Desejo, nome de escolha editorial para o que antes havia nomeado como o “policial na sua cabeça”: Ao chegar na Europa procurava quem seriam os policiais (a opressão) presente na vida dos europeus, e percebeu que lá havia um índice de suicídio crescente e que as opressões estavam internalizadas, ou seja, na cabeça. E juntamente com Cecília Boal, atriz e psicanalista esposa de Boal, sistematizou o Arco Íris do Desejo.

Ao voltar para o Brasil, no contexto de redemocratização, inicia o Teatro Legislativo com a criação de projetos de lei a partir das cenas fórum, foi eleito

---

<sup>8</sup> O termo Curinga será elucidado no item 1.3.

vereador do Rio de Janeiro no início dos anos 90 pelo Partido dos Trabalhadores e das 33 propostas encaminhadas a partir do Teatro Legislativo, 14 foram aprovadas.

Entretanto, a origem da pedagogia teatral do Teatro do Oprimido ainda gera dúvidas. Licko Turle, que trabalhou com Boal e vem pesquisando o TO há muito anos informa em seu artigo “Alfabetização Teatral: O encontro do Teatro Popular com a pedagogia do oprimido” (2016) que existem duas linhas para este nascimento: a primeira seria a relação de Boal com o pensamento freiriano defendido pela pesquisadora Tânia Baraúna e a segunda se relacionaria com as histórias da descoberta das técnicas do Teatro do Oprimido contadas pelo próprio Boal aqui já mencionadas. Turle propõe assim, uma terceira linha, que considera que a ideia central do TO tenha surgido a partir de uma experiência pedagógica no Peru, na qual Boal foi convidado para participar da Operação Alfabetização Integral - ALFIN<sup>9</sup> - que se baseava na Pedagogia do Oprimido.

De acordo com Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido seria:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (2003, p 32)

De forma muito próxima, Augusto Boal defende:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido - teatro é luta! O teatro dos oprimidos, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. (2005, p 30).

Em 2009, pouco antes do seu falecimento, Boal finaliza seu último livro: a Estética do Oprimido no qual trata de forma mais abrangente a defesa de uma estética em que som, palavra e imagem sejam apropriados pelos e para os oprimidos, tendo em vista que a estética pode ser caracterizada como um dispositivo

---

<sup>9</sup>A experiência do Peru se deu com a linguagem fotográfica e colocava em prática a democratização dos meios de produção, eram feitas perguntas como “onde você mora?” e “o que é opressão?” que eram respondidas através de fotos, no caso dessa experiência o meio de produção era a máquina fotográfica e Boal colocou a se pensar como fazer o mesmo com o teatro: “para que o próprio povo os utilize a sua maneira e para os seus fins: O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la” (2014., p 124)

de poder. Boal (2009) afirma que existe uma forma de pensamento denominada “Pensamento Sensível” que seria uma forma não-verbal do pensar, atribuído a sensibilidade que é atrelada ao “Pensamento Simbólico” que seria a manifestação do pensamento em sua forma verbal. Desta forma, defende que o sentir/ a sensibilidade são também formas de se pensar e é, portanto, parte de uma racionalidade e que os dois pensamentos não possuem hierarquia, mas estão interligados.

Paulo Freire em seu programa de alfabetização compreendia que para aprender a ler as palavras, era preciso aprender a ler o mundo e é isso que a Estética do Oprimido de Boal também propõe. Compreendo a Estética do Oprimido como aspecto político pedagógico primordial ao ensino de arte-educação.

O protagonismo exercido por oprimidos e oprimidas é fator preponderante seja no Teatro ou na Pedagogia do Oprimido. É importante que haja, assim, o reconhecimento das oprimidas e oprimidos da opressão existente, a indignação e assim sua luta pela transformação, ou seja, a leitura crítica do mundo e sua práxis. Em palavras mais atuais, o empoderamento das oprimidas e oprimidos. Segundo Freire, existe nos oprimidos algo que dificulta essa leitura crítica de mundo: o medo da liberdade, pois na libertação está também a superação entre a contradição opressor e oprimido. A superação dessa contradição é a condição da liberdade, mas ela não se faz superficialmente, só a partir da luta das próprias oprimidas e oprimidos.

Freire (2003) afirma que a superação da contradição entre opressores e oprimidos só pode se verificar objetivamente, diante da situação de opressão que é concreta. Entretanto, pontua que não se pode negar a subjetividade<sup>10</sup> neste processo, haja vista que uma não existe sem a outra, já que somos nós os produtores dessa realidade. Também destaca a importância da práxis neste processo: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2003, p 38)

---

<sup>10</sup> Freire (2003, p 37) pontua que aqui está falando sobre a subjetividade de cada ser que está em constante troca com o mundo e não “subjetivismo” que coloca o ser indivíduo implica em “homens sem mundo”.

De forma semelhante o Teatro do Oprimido traz a importância da Ascese<sup>11</sup>, ou seja, a identificação clara de uma situação de opressão concreta para demonstrar com maior facilidade que estas são estruturais, a partir daí o/a oprimido/a poderá se colocar no local de opressão e ensaiar formas de romper com essas estruturas, para superar a contradição entre opressores e oprimidos, fazendo o exercício constante da práxis.

Tanto Freire quanto Boal compreendem que a opressão em todas as suas formas é socialmente construída e sustentada por estruturas de poder.

Como podemos então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? [...] um primeiro aspecto dessa indagação se encontra na distinção entre **educação sistemática**, a que só pode ser mudada com o poder, e os **trabalhos educativos**, que devem ser realizados com os oprimidos no processo de sua organização. (FREIRE, 2003, p 41, grifo do autor)

Os trabalhos educativos são fator essencial para que se transforme a educação sistemática e o poder, já que, como dito anteriormente, a estrutura sistemática é também fruto da sua subjetividade (e não subjetivismo). Para Boal, o Teatro do Oprimido não é a revolução em si, mas um ensaio para que ela aconteça, da mesma forma podemos analisar os trabalhos educativos, como uma preparação para a transformação e a superação entre opressores e oprimidos.

O que seria, então, a educação libertadora defendida por Paulo Freire? A educação libertadora é aquela que se opõe ao que Freire denomina por educação bancária (em alusão ao sistema bancário), a qual o educando é mero depositário do conhecimento do professor. A educação libertadora é dialógica e pretende a construção do conhecimento em conjunto, mediatizado pelo mundo. Freire questiona, assim, as estruturas de poder dos sistemas de ensino, da mesma forma que Boal em Estética do Oprimido coloca em questionamento a “superioridade” do artista diante o público, compreendendo que todos somos artistas e temos o dom para sê-lo, alguns apenas escolhem para si essa profissão.

Tanto a Pedagogia quanto o Teatro do Oprimido, portanto, se alicerçam em ideais semelhantes: a compreensão de que as categorias opressores e oprimidos

---

<sup>11</sup> Segundo Bárbara Santos: “Para o Teatro do Oprimido, Ascese significa a necessária subida investigativa do micro, o caso particular, até o macro, o contexto social. [...] consiste em dar visibilidade a macroestrutura que, frequentemente, está mascarada, encoberta ou oculta no microcosmo da vida cotidiana.” (2016, p 199)

são construídas socialmente e devem ser superadas a partir da emancipação do ser, que ocorre na práxis. Enquanto Paulo Freire faz uma extensa crítica a educação bancária, Boal faz uma crítica ao teatro que se distancia do povo, em que o público é ser passivo do fenômeno. Freire revoluciona e propõe uma educação libertadora, com a Pedagogia do Oprimido. Boal propõe um teatro democrático, com a Estética do Oprimido.

Muito se coloca o teatro como um momento de troca: troca entre público e plateia, troca de olhares, troca de sensações. Então por que tantos educadores e educadoras caem nas armadilhas do ensino bancário da linguagem teatral? Talvez porque não percebiam que a relação de ensino-aprendizagem vai além dos conteúdos e técnicas a serem abordados e que a estética não se trata apenas de forma, mas sim de uma escolha política. Nessa proposta, a Estética do Oprimido surge justamente como proposição política de arte-educação, a fim de que se possa de fato obter uma arte-educação libertadora.

## **1.2 Quem é Oprimida?**

Quando falamos em opressão, pensamos nas diversas categorias que são oprimidas por questões de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outras. Entretanto, em geral, pensamos na pessoa oprimida como adulta e não uma criança. Isso acontece porque vivemos sob a égide do adultocentrismo<sup>12</sup>, em uma sociedade organizada, estruturada e pensada do ponto de vista de pessoas adultas.

Ainda que a Pedagogia do Oprimido seja voltada para a educação de todas as faixas etárias, o trabalho mais lembrado de Paulo Freire foi com a alfabetização de jovens e adultos. Assim como o TO que é por vezes visto como prática teatral para e com jovens e adultos. No Currículo em Movimento do DF, por exemplo, é mencionado apenas como conteúdo do Ensino Médio.

Acredito que o combate ao adultocentrismo possa se dar fundamentalmente por meio da escuta das crianças, percebendo que nós, adultos, podemos aprender com os pequenos o tempo todo. Neste sentido, a adoção da Pedagogia do Oprimido como prática com as crianças do Ensino Fundamental possibilita uma educação

---

<sup>12</sup> De acordo com Friedman: O termo se refere às decisões que adultos tomam para e pelas crianças, sem lhes dar voz tampouco abrir espaços de escuta com os pequenos" (2017, p 42).

dialógica, que prevê a construção de conhecimentos através da troca de saberes. Da mesma forma, a prática do TO possibilita pensar o teatro e a arte como um direito que precisa ser democratizado, tornando as crianças, nossas “pequenas oprimidas”, protagonistas dos seus processos de transformação.

Anete Abramowicz alerta para a importância da escuta das crianças como movimento político:

É o adulto que fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. (2011, p 24)

Quando se compreende que as crianças fazem parte de uma estrutura de opressão, pode-se colocar em pauta a importância dos lugares de fala, ou seja, dos diferentes lugares sociais que as crianças e os adultos ocupam. Segundo Djamila Ribeiro todos possuem lugares de fala, o importante é que se compreenda a partir de qual local social (de privilégio ou opressão) está se falando: “O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social, consigam enxergar como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (2017, p 86)

O projeto “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade na escola”, que está sendo desenvolvido desde 2017, se propõe a impulsionar o debate sobre a diversidade cultural na escola, por meio de diversas pedagogias teatrais. A noção de protagonismo infantil é acionada porque valoriza a agência das crianças na sociedade, considerando-as autoras de suas próprias vidas (FRIEDMAN, 2017). Quando aceitamos compartilhar o protagonismo nas ações pedagógicas e artísticas, não estaríamos praticando os ideais presentes na Pedagogia do Oprimido e no Teatro do Oprimido?

### 1.3 EduCuringar: o Curinga como Pedagogo

Quando temos a figura de um curinga<sup>13</sup> no baralho, temos uma carta que pode substituir as outras, aquela que pode exercer variadas funções no mesmo jogo. Com pensamento semelhante atuava o Curinga já no Teatro de Arena, funcionando como um personagem narrador da peça, que trazia didaticamente o discurso que o grupo queria passar aos espectadores. No Teatro de Arena, Boal buscava trazer o realismo stanislavskiano aos protagonistas das peças, gerando a empatia e identificação do público, ao mesmo tempo usava elementos do teatro épico brechtiano, que se concentrava, principalmente na figura do Curinga. A partir dessas experiências, Boal transformou o método curinga para o Teatro do Oprimido: a figura do personagem crítico a situações em cena permaneceu, mas com algumas diferenças, já que no Teatro do Oprimido o Curinga não segue um texto e uma direção com opiniões pré-definidas, como no Arena.

Atualmente o Curinga no TO é aquela/aquele que tem profundo conhecimento do método do Teatro do Oprimido, sendo facilitador e mediador, podendo passar, segundo Sanctum (2016) por diversas funções necessárias a prática teatral: direção, produção, captação de recursos, criação de projetos, ator, dramaturgo, etc. Para Bárbara Santos (2016) o Curinga é “artista-ativista em constante processo de aprendizagem”, sendo para isso, preciso compreender que o simples fato de “Curingar” não o faz Curinga, tampouco apenas ser conhecedor teórico do método. Segundo ela:

Curingar é um verbo específico do vocabulário do Teatro do Oprimido. Entre os diversos sentidos desse verbo está o de mediar o diálogo entre palco e plateia nas sessões de Teatro-Fórum e o debate nas sessões de Teatro-Legislativo. Curingar é facilitar o diálogo em qualquer atividade do Teatro do Oprimido. O Ato de Curingar está baseado numa Atitude Maiêutica, pressupõe a habilidade de estimular o público a sair da condição de consumidor de produto cultural e assumir o lugar de produtor de cultura e conhecimento, o lugar de cidadão: agente de transformação da realidade. (SANTOS, 2016, p 439-440)

---

<sup>13</sup> A grafia curinga, com c minúsculo, se refere ao personagem do baralho. A grafia “coringa” utilizada inicialmente por Boal, foi trocada pela grafia “Curinga” com C maiúsculo e u, já que Coringa se remete ao personagem vilão do Batman nas histórias em quadrinhos. Optou-se aqui pela grafia Curinga, com a letra “c” maiúscula e a vogal “u”.

Então como se definir quando se é Curinga ou se faz a ação de Curingar? Pra facilitar a essa conceituação teórica, o Centro do Teatro do Oprimido (CTO) divide o Curinga em dois momentos: o Curinga assistente, aquele/aquela que atua em situações específicas e o Curinga comunitário que assume todas as funções em relação ao grupo que faz parte, como um coordenador interno. No CTO este é o caminho que vem percorrendo os curingas até que se firmem como Curingas do Centro de Teatro do Oprimido, já que é demandada muita responsabilidade e práxis com o método.

Sanctum defende a figura do Curinga como um pedagogo: “Boal nunca conceituou Curinga como um Pedagogo, porém, em minha leitura, o que mais se aproxima de Curinga, respeitando toda filosofia, estética e política do método boaleano, é o pedagogo, nas bases teóricas de Paulo Freire”(2016, p 260).

Em 2017 tive a oportunidade de fazer dois cursos no Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro: Introdução ao Teatro Fórum e Multiplicação: O papel do Curinga. Durante os cursos compreendi melhor na teoria e na prática questões relativas ao Teatro do Oprimido e o papel do Curinga, ministramos juntos diversas oficinas de Teatro do Oprimido e aprendemos formas de multiplicação do método com jogos, exercícios e o papel do curinga no teatro fórum.

Durante o período em que ministrei aulas no processo de Estágio Supervisionado 2 e pelo projeto Crianças Protagonistas na escola, percebi que me localizava por vezes em dois tipos de performance ao tentar me encontrar como arte-educadora: o “lecionar” e o “Curingar”.

No “lecionar” me colocava em uma posição mais expositiva ao explicar as atividades e os jogos, sugerindo “lições”, como numa cartilha de passo-a-passo: “Vamos fazer uma roda”, “vamos colocar um pé e depois o outro”, “vamos agora cantar uma música”, assim, perdia a atenção das crianças e seu interesse na atividade. Nessa performance me preocupava mais em explicar o modo de fazer a “lição” (atividade) do que construir a atividade em conjunto com as crianças. Por exemplo, no primeiro dia tentei puxar uma ciranda ao final da aula que não foi executável, de primeira pensei que fosse pela falta de contato com atividades desse tipo, estranhamento com minha chegada, mas acredito que também está associado a forma como expliquei e trouxe aquela atividade. Em geral, essa minha performance de “lecionar” remetia as experiências estudantis anteriores que me



acompanham, com alguns resquícios do que seria, para Freire, uma educação bancária. Aos poucos, durante esse processo, fui encontrando outras formas de trazer os jogos, a partir da experiência que tive no CTO, do Curingar. A “performance do Curingar” se dava na medida em que me encontrava mais aberta para as propostas das crianças, assim como conduzia o jogos a partir do uso da maiêutica e das experiências das/dos estudantes e assim me encontrava cada vez mais próxima do ensinar defendido por Freire em suas obras: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” ( 2003, p 68)

#### **1.4 ReflexÃO: a práxis e a dialética como proposições artístico-pedagógicas**

Nos cursos de Licenciatura frequentemente ouvem-se queixas de estudantes sobre as lacunas entre a teoria e a prática e a dificuldade constante de se aplicar as tendências e conhecimentos pedagógicos em sala de aula, principalmente aquelas que subvertem a estrutura bancária, mencionada por Freire. Talvez por isso, Paulo Freire coloque em sua obra a importância da reflexão-ação e da práxis contínua:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou pregar no deserto. ( 2003, p 87)

No período de estágio e durante o projeto “Crianças Protagonistas: Artes Cênicas e Diversidade nas Escolas” fui para Escola Classe 405 Norte e a partir do diálogo com os autores Freire e Boal, construí um plano de curso em que procurava trabalhar o Teatro do Oprimido como proposição artístico-pedagógica no ensino fundamental anos iniciais.

Ao fazer o plano das aulas que seriam realizadas na escola usei como base tanto a teoria estudada (Freire e Boal), quanto planos que já vínhamos experimentando no Ateliê do Brincar<sup>14</sup>. Porém, logo no primeiro dia de aula, percebi

---

<sup>14</sup>Os planos foram construídos coletivamente a partir de temas: elementos naturais (2017) e os cinco sentidos (2018). A partir daí selecionava-se histórias, jogos, brincadeiras e atividades artísticas.

que os planos deveriam se transformar por completo. Nunca havia lecionado em uma Escola Classe, a experiência com crianças desta faixa etária havia se dado no Ateliê e numa Escola Parque<sup>15</sup>, onde realizei estágio de observação. Nessas, a dinâmica de espaço e tempo era totalmente diferente, pois havia organização institucional específica para o trabalho com teatro.

O Plano de curso objetivava trabalhar o TO abordando os eixos transversais que constam no Currículo da Educação Básica da SEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Através de jogos do Arsenal do TO, teatro-imagem, teatro-jornal, pequenas cenas-fórum, contação de histórias e criação de elementos cênicos.

Havia pensado em logo começar a utilizar as técnicas do método do Teatro do Oprimido, entretanto, notei que havia aspectos básicos da linguagem teatral e do trabalho do corpo no espaço e no tempo que precisavam ser trabalhados antes, o que fez com que o projeto não se restringisse mais à prática do método do TO para o ensino fundamental, mas sim a Estética do Oprimido como possibilidade metodológica de uma arte-educação libertadora. Para isso era necessário a democratização dos meios de produção teatral, assim como a escuta e o diálogo com as crianças, que foram fundamentais. No que diz respeito aos eixos transversais, o maior foco se deu nas questões de gênero, mas ainda assim foi possível dialogar com as questões de sustentabilidade, cidadania e direitos humanos que se interseccionavam a todo momento.

No próximo capítulo darei maior foco aos eixos transversais abordados e a como os estudos de gênero se atrelam à educação.

---

<sup>15</sup> Escola Classe (EC) e Escola Parque (EP) são formas de organização das escolas públicas do Distrito Federal. Na criação de Brasília, pretendia-se que os/as estudantes tivessem acesso ao ensino de artes em todas as suas linguagens (cênicas, música, visual) e educação física, no contra turno, nas Escolas Parque, enquanto as outras disciplinas seriam ofertadas na Escola Classe. Atualmente este modelo passou por uma modificação, com isso, algumas Escolas Classes perderam o acesso à Escolas Parques. No caso da EC 405 Norte, o turno matutino tinha acesso a Escola Parque, enquanto o turno vespertino, no qual o projeto foi desenvolvido, não possuía o acesso a EP no primeiro semestre de 2018

## CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Durante o projeto desenvolvido na Escola Classe 405 norte com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental propus abordar os eixos transversais previstos no Currículo em Movimento (2014) da SEDF e no Projeto Político Pedagógico da EC 405 Norte em que consta a cerca do currículo do 2º ano:

Nesse mesmo sentido, será desenvolvido os eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Diversidade; e Educação para a Sustentabilidade. Os quais serão trabalhados ao longo do ano, inseridos na sequência didática planejada pelo professor, buscando assegurar o direito objetivo do aluno à aprendizagem. (2018, p 35)

Devido a minha maior proximidade com o tema, abordei dentro do eixo transversal “Educação para a Diversidade” as questões de gênero, com recorte na desigualdade de gênero. Neste capítulo explicarei quais são essas questões e sua importância no âmbito educacional.

### 2.1 Uma questão de Gênero

“Ninguém nasce mulher, torna-se.”  
Simone de Beauvoir

Afinal, o que é se tornar uma mulher?

Quando uma criança nasce lhe é atribuído um gênero a partir de um ato performativo<sup>16</sup>: “é menino/é menina”, se este for denominado feminino, à criança será oferecido roupas e produtos com cores determinadas, brinquedos que ensinam o papel social atribuído às mulheres pela sociedade patriarcal (brinquedos relacionados ao cuidado do lar, da cozinha e da maternidade), o cinema trará como referência histórias de princesas que tem como objetivo de felicidade o matrimônio heterossexual, da mesma forma a adolescência e a vida adulta serão recheadas de discursos que se repetem e viram “universais”. A eficácia desse sistema de opressão se baseia principalmente na anuência “voluntária” das mulheres que desde que nascem são engendradas, ou seja, ensinadas e bombardeadas a todo tempo com

---

<sup>16</sup> Na teoria do ato da fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia. (BUTLER, 2013, p 167)

informações que constroem a identidade feminina estabelecida por uma estrutura patriarcal.

A sociedade patriarcal está inserida numa estrutura de biopoder<sup>17</sup>, que a partir de tecnologias de gênero<sup>18</sup> promovem o assujeitamento da mulher, construindo a ideia de um imaginário feminino, definindo papéis de gêneros e contribuindo para a noção de sujeito universal masculina. Essa estrutura se promove através da prática do discurso e é reforçada pelas tecnologias de gênero, que podem funcionar através do cinema, da mídia, e até mesmo das teorias acadêmicas.

Para Butler (2013, p 161) “a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. A desigualdade de gênero é, portanto, reflexo do assujeitamento das mulheres. Seja a partir de tecnologias de gênero midiáticas, seja através de discursos institucionais que se manifestam no arcabouço teórico-científico que tem como universal o sujeito masculino. Como elucida a autora Michèle Riot-Sarcey:

Os enunciados performativos transmitem-se naturalmente, como uma herança, aos indivíduos que se apropriam dos mesmos, no melhor de suas capacidades. Eles impõem-se a todos e a cada um logicamente, e mais ninguém se preocupa em questioná-los. De tanto serem ditos e repetidos, a injunção, o princípio, a função, o papel, tornam-se realidades em si. [...] segundo M. Foucault, tem como resultado uma relação de forças cujo centro não é o Estado, mas a associação de uma competência em atos no cotidiano das famílias e nas instituições: um poder que se exerce em todos os níveis, em interação com as formas de poder que emanam das autoridades. (RIOT-SARCEY, 2014, p 556)

Se a repetição do discurso é sustentada através de dispositivos de gênero numa rede de biopoder, para que haja a quebra das opressões que causam a desigualdade e violências de gênero é preciso que se desconstrua esses discursos. Como propõem Freire e Boal, a partir da Pedagogia e da Estética do oprimido, de

<sup>17</sup> Foucault (2006) apresenta o biopoder como um poder que provoca o assujeitamento, a disciplinarização dos corpos (anatomo-política) e mecanismos reguladores das instituições e do Estado (biopolítica).

<sup>18</sup> A autora Teresa de Lauretis (1994, p 208) parte do entendimento foucaultiano de tecnologia sexual para teorizar Tecnologias de Gênero: “Assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos, mas nas palavras de Foucault, ‘o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’”.

que haja o reconhecimento das opressões para que os e as oprimidas procurem transformá-las, superando a contradição “opressor x oprimido”.

Como reconhecer esses discursos? A escola pode ser uma aliada na quebra dos paradigmas que sustentam essas opressões? No próximo item abordarei como as questões de gênero vem sendo trazidas no debate educacional.

## **2.2 E a escola com isso?**

A educação para a diversidade é um dos eixos transversais adotados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Currículo em Movimento que norteia a educação básica distrital:

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. (SEEDF, 2014, p 36)

O eixo transversal observado abarca a diversidade em : “diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais” propondo através da educação que se reflita sobre como essas questões exercem influências na exclusão e evasão escolar, numa perspectiva de inclusão, respeito e repúdio a todo tipo de discriminação.

Vivenciamos um momento de extrema polarização do debate político social, em que a questão da diversidade tem sido veementemente atacada, tendo como principal instrumento de ataque o movimento “Escola Sem Partido” com o Projeto de Lei 7180/2014, do deputado Erivelton Santana – PSC, em tramitação, que propõe que exista uma educação que se submeta à moral da família dos educandos, acrescentando o seguinte artigo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (PL 7180/2014)

Tal projeto tem como principal mote a equivocada ideia difundida por setores conservadores da sociedade de que existe uma “ideologia de gênero”, propondo até uma nova redação do projeto em que haja a proibição dos termos “gênero” e “orientação sexual” em políticas educacionais, currículos e disciplinas obrigatórias, complementares e facultativas.

O PL Escola sem Partido ameaça um dos pontos ressaltados pelo Programa Nacional de Educação (aprovado em 2014): uma educação que esteja voltada para a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental” e coloca os professores como responsáveis por algo que não acontece na prática, como responsável pelo “desastre” da educação brasileira. Vai, ainda, de encontro ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam no que tange a pluralidade (grifo nosso):

[...] Ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, ele forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão, consolidando o espírito democrático. [...] A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, **com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família**. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (1998, p 09)

Uma das funções da educação atribuída pela CF/88 é a do preparo para a cidadania, e como bem exemplificam os PCN, é na escola que a criança terá contato com a pluralidade que constitui a sociedade brasileira, para além dos costumes familiares e poderá assim compreender, no exercício democrático, a cidadania. Quando um projeto de lei propõe que só será ensinado aquilo que se adentre a “moral” de uma ou outra família, este projeto ataca a pluralidade das famílias brasileiras e de pensamentos estabelecidos pela LDB, e por vezes colocando a moral individual acima do acesso ao conhecimento científico.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2009, 30)

Segundo Freire aqueles que dizem que a escola nada tem a ver com a realidade vivida pelos educandos e que não deve ter uma proposição crítica diante o mundo, são os mesmos que defendem a educação bancária, aquela que o professor transfere o conteúdo aos alunos, como se este fosse uma tábula rasa. Em 1964, Paulo Freire foi preso e exilado pela Ditadura Militar para que sua forma de pensar educação não estivesse presente em solo brasileiro. Em troca de Freire, adotou-se a Pedagogia Tecniciста<sup>19</sup> (bancária) tornando, assim, a escola um aparelho ideológico estatal. Logo, pensar na existência de uma educação não ideológica é impossível. Entretanto, pode-se pensar como Freire, em uma educação libertadora, que ao invés de apenas depositar conteúdos prontos com o discurso da ideologia dominante (como no caso da pedagogia tecnicista que reverbera até hoje na educação brasileira), é possível se propor uma educação libertadora em que a troca de saberes é compartilhada em busca do conhecimento crítico.

A busca por uma educação livre de perseguição ideológica e do pluralismo de ideias é muito mais um aspecto freiriano do que aquele que o Escola sem Partido falsamente diz defender, usando falácias como uma forma de ataque aos direitos humanos dentro da escola.

O termo “ideologia de gênero” é frequentemente utilizado por setores conservadores que temem o ensino das questões de gênero na escola. Entretanto, é importante frisar que os estudos de gênero e sexualidade se tratam de estudos, e não de uma “ideologia” que quer ser imposta, não se trata de dizer que são

---

<sup>19</sup>. Durante a ditadura militar brasileira seguia-se a pedagogia tradicional, que desconsiderava o contexto social, adotando a tendência liberal tecnicista. Na pedagogia tecnicista a relação professor-aluno é vertical, o professor transmite o conteúdo para que o aluno o fixe, o papel da escola é o de modelar o comportamento do aluno por técnicas, traz conceitos da administração, como por exemplo, o taylorismo. No regime militar o ensino servia para reafirmar os valores deste, para além da censura de professores em sala de aula.

verdades absolutas, mas que possuem fundamentação científica e devem ser discutidos sob a perspectiva da pesquisa e do debate acadêmico com base no livre pensamento e na fundamentação teórica. Tais estudos percebem a importância de se discutir essas questões no âmbito escolar na medida em que ao promover o debate de ideias sobre grupos socialmente oprimidos, neste caso específico, por uma questão de gênero e orientação sexual, possa haver o combate a discriminação e à violência contra tais grupos.

Ao tratar o gênero como “ideologia” os setores conservadores manipulam a opinião pública para que se tratem essas questões não como estudos científicos, mas como “crenças ideológicas”. Ora, não se trata de tentar mudar a sexualidade ou gênero de ninguém, mas mostrar que a diversidade existe na nossa sociedade e que é preciso respeitá-la. Quando se trata de gênero, por exemplo, pode-se falar sobre a desigualdade salarial, dupla/tripla jornada de trabalho da mulher, sexismo nas brincadeiras e nas profissões e até mesmo sobre a violência de gênero como o assédio, agressões, feminicídios/transfeminicídios, violência doméstica. Ao falar de sexualidade, abordam-se as diferentes famílias que podem existir na sociedade e que devem ser respeitadas para que se haja um combate eficaz a lgbtfobia que ocorre dentro e fora da escola.

E por que a educação sexual deve ser um assunto educacional? Segundo o Atlas da Violência (2018)<sup>20</sup> do IPEA, no Brasil quase 70% dos casos de estupro são cometidos contra crianças e adolescentes, tendo como principais agressores os pais/padastros, amigos ou conhecidos das vítimas. A OMS<sup>21</sup> relata que o Brasil possui um índice de gravidez na adolescência acima da média latino-americana. Essas questões envolvem a educação sexual, para que se tenha a compreensão do respeito aos corpos e da identificação de possíveis abusos e sua prevenção. No caso de adolescentes que podem ter a vida sexual ativa, que se conheça os métodos contraceptivos para a prevenção da gravidez precoce e de infecções por

---

<sup>20</sup> O estudo completo do Atlas da Violência está disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em 21 de novembro de 2018.

<sup>21</sup> A média latino-americana é de 65,5 nascimentos a cada mil adolescentes, enquanto Brasil possui um índice de 68,4 nascimentos. O relatório completo está disponível em: <[http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34853/9789275319765\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34853/9789275319765_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 21 de novembro de 2018



DSTs. Não se trata, portanto, de uma questão familiar de foro individual, mas de uma questão de segurança e de saúde pública.

Todos esses assuntos são discutidos de acordo com a idade de cada estudante, assim como qualquer outro assunto. Não entramos na escola, por exemplo, aprendendo a fórmula de Bhaskara<sup>22</sup>, mas aprendendo quais são os números e para que eles existem. Como abordar, então, na prática, a diversidade na escola?

No próximo capítulo irei discorrer e analisar as experiências que tive durante o projeto “Crianças Protagonistas: Artes Cênicas e Diversidade na Escola”

---

<sup>22</sup> Fórmula matemática criada pelo indiano Akaria Bhaskara que objetiva a resolução de equações quadráticas.

## CAPÍTULO 3 - O MUNDO PELAS CRIANÇAS

Uma criança, um professor, um livro e uma  
caneta podem mudar o mundo.  
Malala Yousafzai

Como as crianças podem mudar o mundo? Como nós, professoras, poderíamos mudar o mundo? Que mundo é esse que gostaríamos de transformar?

Segundo Paulo Freire, o ato de ensinar requer ao professor acreditar que a mudança é possível, que o mundo pode ser transformado a partir da dialética em sala de aula, da leitura crítica do mundo:

A mudança de mundo implica na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir desse saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica. (2009, p 79, grifo do autor)

É importante destacar que Freire aponta para a dialética no processo de transformação do mundo, tendo em vista que professores não são os detentores do saber e a importância de se valorizar os saberes que as e os estudantes trazem, para que juntos se construa o conhecimento mediatizados pelo mundo.

Quando se coloca as crianças como protagonistas, se propõe colocá-las como os principais atores de suas transformações, já que estão estruturalmente/historicamente/hierarquicamente em locais sociais distintos daqueles ocupados pelos professores. Nessa perspectiva Anete Abromowicz e Ana Cristina Juvenal da Cruz apontam:

O que pretendemos indicar é que se a infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas, tornando-se um poderoso dispositivo de poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como determinado aluno, determinada forma, estética, raça, etc. e infância e criança única. É nessa direção que iremos destacar que a infância é, na verdade e neste sentido, um **dispositivo de poder**. E ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga a infância. (2015, p 165, grifo nosso)

As autoras indicam ainda o como os espaços educativos devem, a partir do entendimento desse devir da criança, expandir as possibilidades de infâncias. Mas como expandir as possibilidades de infâncias?

Neste capítulo analisarei como isso se propôs durante o projeto “Crianças protagonistas: Artes Cênicas e Diversidade na Escola”, quais aspectos da Estética e Pedagogia do Oprimido contribuem para uma nova perspectiva de arte-educação na infância, assim como compartilharei o conhecimento construído com as crianças durante todo esse processo.

### **3.1 Crianças Protagonistas**

Como já foi informado acima, o projeto “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade na escola” ocorre desde 2017 com coordenação da Profa. Luciana Hartmann na Universidade de Brasília (UnB) em dois momentos: o Ateliê do Brincar e o Projeto nas Escolas Públicas.

A primeira etapa do projeto aconteceu no segundo semestre de 2017, com a realização do “Ateliê do Brincar”, espaço não formal, que priorizou a relação de escuta das crianças na partilha de brincadeiras, com o uso de materiais diversos e de brinquedos-não estruturados. O Ateliê aconteceu no Campus Darcy Ribeiro da UnB, e procurou atender filhas e filhos de estudantes, professoras/es, funcionárias/os e terceirizadas/os. Já no primeiro semestre de 2018 o Ateliê se juntou à programação dos Cursos Livres do Departamento de Artes Cênicas da UnB, funcionando como um laboratório artístico-pedagógico, em que a cada dia se aprendia algo diferente sobre arte e educação, principalmente do ponto de vista das crianças. Atuaram no Ateliê, além da coordenadora do projeto, quatro bolsistas de Iniciação Científica do Cnpq e uma bolsista de apoio Técnico da FAPDF. O Ateliê documentou as práticas pedagógicas aplicadas para a realização de vídeos curtos a fim de auxiliar futuros professores da rede pública de ensino, atualmente o projeto encontra-se na fase de produção deste material didático.

A segunda etapa do projeto (que ocorreu de forma simultânea) se deu no primeiro semestre de 2018 em que cada bolsista de Iniciação Científica colocou sua pesquisa em prática com escolas públicas do DF. E assim se iniciou meu encontro

com o 2º ano C da Escola Classe 405 Norte, que darei maior enfoque no decorrer do capítulo<sup>23</sup>.

### 3.1.1 A Escola

A escolha da escola se deu por uma série de encontros facilitadores: acolhimento do projeto pela professora regente da turma, localização próxima à UnB e minha residência, possibilidade de cumprir a disciplina Estágio Supervisionado 2 na escola concomitantemente ao projeto.

A Escola Classe 405 Norte (EC 405N) é uma escola de ensino fundamental anos iniciais, a qual contempla estudantes do 1º ao 5º ano e a inclusão de estudantes de classes especiais diagnosticados com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e estudantes do ensino regular com Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE). A EC 405N possui 8 classes especiais atendendo exclusivamente estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escola fornece a Educação Integral desde 2009 (implantada gradativamente), e desde 2017 o ensino integral é oferecido com o turno matutino (8h às 13h) na EC 405 Norte e seu contra turno (até as 18h) na Escola Parque 210/211Norte. Cabe destacar, que a educação integral atualmente é oferecida apenas para o turno matutino (atendendo 109 estudantes) e que os alunos do turno vespertino- como no caso do 2º ano C que pude me encontrar- não possuem, atualmente, acesso a Escola Parque.

O projeto foi acolhido na turma de 2º ano C da professora supervisora Fabiana Saraiva de Barros Correia com 16 alunos, dentre eles um aluno com espectro autista e uma aluna com transtorno de aprendizagem. São 12 meninos e apenas 4 meninas na turma. Por ser uma turma de ensino regular do ensino fundamental, a matéria de artes é diluída nos outros conteúdos ministrados pela professora, que é pedagoga. Por não possuir acesso a Escola Parque não há

---

<sup>23</sup> As experiências do projeto na escola (espaço formal) e no Ateliê (espaço não formal) foram permeadas por diferenças não apenas em relação ao tempo e espaço, mas também pelo público atingido, que tinha lugares sociais diversos das crianças da escola pública. Compreendo que existe ainda a necessidade de haver uma maior aproximação entre a universidade pública e a comunidade local, para além da comunidade acadêmica, com a democratização desses espaços.

atividade extracurricular de teatro. Esse foi um dos motivos para escolher atuar na Escola Classe com essa turma, pois poderia ser uma oportunidade das crianças terem maior contato com o universo teatral e artístico.

Construí um plano de curso de 30 horas de aulas de regência, divididas em 13 encontros. Os planos de aula eram feitos no decorrer do processo, de acordo com as respostas da turma às atividades propostas, seguindo uma estrutura básica<sup>24</sup>, com momentos pontuais: I) Ciranda/Atividades musicais II) Contação de Histórias III) Atividade de “Passar o limão”;

As cirandas e atividades musicais vieram no decorrer do processo como uma forma de se iniciar as atividades, jogos e brincadeiras com maior foco, ampliando noção de escuta das e dos estudantes.

A Contação de histórias foi um momento em que houve um maior contato das crianças com diferentes narrativas, procurei, neste caso, na maioria das vezes, abordar os eixos transversais, sendo que na maior parte das narrativas dei enfoque nas questões de gênero, com histórias de mulheres reais.

A atividade de Passar o limão foi feita em todas as aulas do processo: em roda se passava um limão cantando a música: “o limão entrou na roda/ele passa de mão em mão/ ele vai/ele vem/ele ainda não chegou/ e no meio do caminho/alguém pegou!”... em quem o limão parasse deveria contar uma história. Foram várias narrativas contadas e escutadas durante o processo.

No próximo item irei analisar a práxis feita durante o projeto.

### **3.2 Aprendizados do ensinar**

Em “A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”, Freire (2009) faz seus apontamentos das exigências do ensinar, cada capítulo se inicia com a frase “ensinar exige...”. O que esse processo me ensinou que ensinar também exige? A seguir, contarei as experiências e aprendizados construídos com as crianças.

---

<sup>24</sup> Um exemplo de plano de aula utilizado pode ser visto em Anexos

### 3.2.1 Ensinar exige atenção ao espaço

Ao chegar na sala de aula encontrei o espaço convencional: carteiras enfileiradas e um quadro. As carteiras foram, então, encostadas na parede, formando, assim um grande espaço ao centro no qual se formou uma roda e se sentou no chão.

Aquela seria uma disposição corriqueira para uma aula de teatro e assim o é na maioria das salas de locais específicos de teatro e dança, mas para as crianças foi um grande estranhamento. No início algumas queriam continuar sentadas nas carteiras, mesmo que essas estivessem viradas para a parede, ficavam preocupadas com os materiais escolares e mais agitadas do que quando as cadeiras estavam enfileiradas. O “modelo bancário” de educação apresentava-se na prática. E isso não se restringe a forma como as cadeiras estão dispostas, mas a uma estrutura histórica dominante - as cadeiras são apenas a parte visível dessa forma que está ali, todos os dias. A mudança espacial configurava, assim, uma pequena mudança de paradigmas, que acarretou mudanças também na maneira como se dava a aula.

Demorou um pouco para que as crianças se sentissem confortáveis com essa espacialidade. A dificuldade para a concentração nas atividades aumentava: o que fazer com essa tal liberdade que eu não sabia que poderia ter? A primeira reação foi o estranhamento, logo após a desconfiança, e pouco a pouco o extravasamento: corre pra lá, corre pra cá, se esbarra, cai no chão... e só após todas essas fases, chegamos à tranquilidade de estar naquele espaço.

Para além da mudança de espacialidade, havia muita dificuldade de entender a relação do próprio corpo no espaço e na relação com os outros corpos. Um dia, ao pedir que andassem pelo espaço, uma das alunas começou a andar lentamente como se tivesse literalmente flutuando pelo espaço sideral. E todos tinham muita dificuldade em compreender o que era isso de “andar pelo espaço”, afinal pra onde vou? O que faço? No recreio tem espaço, pode correr, pode gritar e agora, posso? Pode ir todo mundo de uma vez?

Por isso, talvez, seja que o sistema bancário adora as filas. As filas organizam o espaço, dão ordem. E quando as coisas não acontecem em fila, elas podem não acontecer!

Foucault faz uma análise da ordenação por fileiras, que desde o século XVIII define divisão escolar:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios,; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas de ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (1997, p. 173)

A partir da organização espacial, a escola torna-se uma instituição com funções de não só ensinar, mas hierarquizar e vigiar. Mas como transformar isso em autonomia? Como transformar esses pequenos instrumentos de coerção e poder em instrumentos facilitadores do uso da democracia em sala de aula?

Assim como no início as crianças haviam estranhado a mudança espacial da disposição da sala, houve, da minha parte, estranheza em relação a organização para algumas atividades em fila (como para lavar a mãos, para entrar na sala de após o recreio) e, principalmente, da necessidade de se seguir em fila, na maioria das atividades. Por exemplo, no jogo Homenagem a Magritte se coloca um objeto no meio da roda. Normalmente a primeira rodada se faz com uma cadeira, e a regra é: isto não é uma cadeira, pode ser qualquer coisa, menos uma cadeira e não pode exercer a função de uma cadeira. Então, as participantes vão entrando de acordo com suas vontades, uma por vez, ressignificando aquele objeto. O que aconteceu nesse jogo e em jogos com dinâmicas parecidas em nossa experiência? Todos queriam ir ao mesmo tempo e a discussão deixava o jogo de lado para se tornar o “eu falei primeiro”. Isso mostrava que a maioria das crianças queria participar, mas acolher o discurso do “eu cheguei primeiro” poderia fazer com que as crianças que não tem o mesmo nível de extroversão se sentissem intimidadas, apesar do desejo de participar. Desta forma, em vários momentos a estratégia da fila serviu como uma aliada democrática, quando seguíamos a “fila” da roda, todos conseguiriam tempo e espaço para participar, se assim o desejassem. E com isso foi se criando uma

compreensão de escuta e autonomia. Felizmente ao final do projeto percebi que havia menos necessidade de utilizarmos tal facilitador.

Ainda que a educação bancária seja sistemática, na minha experiência em escolas públicas do DF nos períodos de estágio durante a graduação percebi que há o esforço de alguns professores e professoras para driblar as diversas amarras da educação bancária, com diferentes formas de se fazer as atividades: incentivando estudantes a pesquisar, contato com a materialidade daquilo que se estuda, com debates, questionamentos e uso da dialética. Também é necessário compreender que a autoridade do professor em sala de aula não se confunde com autoritarismo, segundo Freire (2009, p 105) liberdade e autoridade são exigências do ensinar e tais palavras não são opostas: “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”

Para Paulo Freire (2003) existe uma diferença entre educação sistemática e trabalhos educativos, a primeira seria aquela que só pode ser mudada com a revolução do sistema, já os trabalhos educativos devem ser realizados com oprimidos no processo de sua organização, ou seja, não é necessário esperar que se haja primeiro uma revolução para que comece a trabalhar a prática libertadora. Neste sentido, ainda que se compreenda que o sistema educacional é como um todo bancário estruturalmente e é feito para que seja assim, se pretendeu, nessa pesquisa, a partir de trabalhos educativos, dialogar com a pedagogia do oprimido.

### 3.2.2 Ensinar exige democratizar os meios de produção do saber

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers, leave them kids alone  
Hey! Teacher! Leave them kids alone!  
All in all, it's just another brick in the wall  
All in all, you're just another brick in the wall  
(Another brick in the wall part 2 - Pink Floyd)

A música “Another Brick in the Wall” faz uma referência a pedagogia tradicional, a qual Freire se referia por bancária. Aquela que não estimula ao pensamento crítico do educando, tratando-o como uma tábula rasa para receber conteúdos massificados. O clipe da música ilustra o pensamento de uma criança após ser oprimida pelo professor, com a escola como uma fábrica, em que crianças



são meros produtos em uma linha de produção, até que há a revolta das crianças que destroem a fábrica que as oprime.

Durante o processo na escola, uma das atividades propostas foi o jogo do Teatro do Oprimido “Máquina de Ritmos”<sup>25</sup>, que me surpreendeu logo no início, quando perguntei: O que é uma máquina? Como funciona uma máquina? E as respostas foram melhores que de muitas oficinas para adultos de Teatro do Oprimido. As crianças responderam: “Uma máquina faz coisas, máquina de brinquedos”, “uma máquina coloca tudo em fileiras e faz tudo igual”, “Uma máquina funciona com várias engrenagens que ligam umas peças na outra”, “uma máquina precisa de uma placa mãe que envia todas as informações para o que ela vai produzir”. A partir dessas respostas expliquei que a ideia do exercício é de se fazer uma máquina, cada um com um som e um movimento. Depois de fazer uma máquina genérica, propus que fizéssemos a máquina da Escola, e fizemos. Na hora do debate perguntei: O que vocês viram na máquina da escola? O que vocês eram? A maioria das respostas foi: o sinal. Também tiveram respostas como a quadra da educação física, o relógio, e peças da máquina, como a “alavanca”, e pessoas que compunham a máquina da escola, como os alunos.

Segundo Foucault a partir do controle espacial e temporal a escola propicia a sujeição dos corpos, tornando-os “dóceis”:

Por outros meios, a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo [...] por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude [...]

Ora, através dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico - o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam perfeição disciplinar. (1997, p. 179)

No jogo da máquina algumas das respostas das crianças mostraram alguns dispositivos que podem ser usados pelas instituições para a docilização dos corpos, como o sinal e o relógio. Neste sentido, não se trata da escola escolhida para o

---

<sup>25</sup>Descrição do jogo: A participante vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Uma participante de cada vez vai acrescentando peças à engrenagem dessa máquina, com outros sons e movimentos. Pode haver variação de ritmos até dar um “tilt” na máquina.

processo, mas quase todas as instituições escolares que preservam, em alguma medida, mecanismos do século XVIII que podem vir a ser dispositivos de poder. Não se trata de dizer que todos os marcadores de tempo e espaço são coercitivos, mas que podem funcionar em algum momento com dispositivos de poder, ocorrendo não apenas na escola, mas em outras instituições. É, portanto, uma questão estrutural, que necessita de uma mudança sistemática.

As tendências progressistas da educação, que incluem a pedagogia libertadora de Paulo Freire, propõem a superação desse modelo bancário para um modelo dialético, em que haja a tomada dos meios de produção do saber por todos os envolvidos na construção do conhecimento, havendo assim, a desierarquização dos saberes.

Como podemos então colocar isso em prática? Durante o processo, percebi a dificuldade inicial das crianças com a linguagem teatral, então logo me propus a democratizar a linguagem. Era preciso que elas tomassem os meios de produção do fazer teatral, os meios de produção do próprio corpo. Neste sentido, os jogos do Teatro do oprimido, além de proporcionarem uma visão crítica do mundo que os cerca, são responsáveis pela desmecanização do corpo, trazendo consciência corporal ao corpo docilizado pelos diversos dispositivos de poder.

### 3.2.3 Ensinar exige saber: “Não existe brincadeira de menino e de menina”

Partindo do princípio de se trabalhar o eixo transversal educação para a diversidade na escola, como previsto no Currículo em Movimento da SEDF, procurei durante o período em que ministrei as aulas na Escola Classe focar nas questões de igualdade de Gênero, tendo em vista o pouco tempo e a maior proximidade com o tema.

Durante todos os encontros havia um momento de contação de histórias e a partir destes momentos frequentemente surgia um debate sobre as questões de gênero, sobretudo da igualdade de gênero, através de histórias com personagens mulheres reais que muitos desconheciam, de histórias de piratas até história de escaladoras... Destacarei aqui as duas histórias de mulheres que mais despertaram a curiosidade das crianças: Marta e Malala.

Estávamos em clima de Copa do Mundo e uma das aulas foi logo após o jogo do Brasil, então, como estavam todas as crianças animadas com o futebol, contei a história da Marta<sup>26</sup>, jogadora da seleção Feminina de Futebol, uma adaptação feita por mim da história que consta do livro “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes 2” (CAVALLO, Francesca. FAVILLI, Elena, 2018) com parte da biografia e entrevistas da jogadora. A história foi contada de forma que fosse a história de uma criança, sem mencionar gênero, que virou uma grande jogadora de futebol. Quando a história terminou, questionei: Vocês sabem quem é essa criança? E a maioria da turma respondeu: Neymar! Alguns ficaram incrédulos quando contei que se tratava de Marta, uma mulher. E uma única criança, uma menina, exclamou: mas eu pensei que era uma mulher! Ninguém da turma nunca havia ouvido falar na jogadora e isso também rendeu um ótimo debate, no qual houve discordância entre os meninos: enquanto alguns achavam que não havia problema em mulheres jogarem futebol, outros já reproduziam pensamentos machistas - se uma menina quisesse entrar no seu time, não deixaria pela questão da velocidade. Exibi também vídeos da jogadora. As crianças também questionaram a feminilidade da jogadora: “mas ela não parece mulher”, “ela parece um homem” e o debate seguiu sobre o que definia feminilidade...

A história da Malala foi retirada do livro “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes” (CAVALLO, Francesca. FAVILLI, Elena, 2017) e conta a história da mais jovem garota a ganhar um prêmio Nobel após enfrentar o Talibã para que meninas pudessem ter o direito de estudar. Muitas crianças ficaram impressionadas com o Talibã, ao mesmo tempo que viam muita ação na história da paquistanesa. Houve perguntas capciosas como: “mas o Talibã era tipo Hitler?” assim como algumas afirmações “ela sofria preconceito por ser mulher, porque acham que mulheres são inferiores, mas não são” e “o direito de estudar é um direito humano” momento em que um estudante comparou a falta do direito de estudar com a falta do direito a saúde, de hospitais. Algo que chamou a atenção foi que em nenhum momento o nome do preconceito era nomeado, não se falava em machismo. Entretanto, poucas são as pessoas, sobretudo homens, que fazem a primeira conexão dos direitos das mulheres com os direitos humanos. Segundo Beauvoir (2009) a mulher não é vista

---

<sup>26</sup> A história pode ser lida no Anexo

como ser autônomo e humano por si, mas relativo ao homem. Entretanto, ainda que não soubessem nomear o preconceito sofrido por mulheres, conseguiam ver as mulheres como seres humanos e autônomos.

Além das histórias foi possível debater as questões de gênero através dos jogos do arsenal do Oprimido, ainda que por vezes não fosse este o tema do jogo. Durante o jogo “Imagem da palavra”, por exemplo, cada um falava uma palavra para a turma se virar e fazer a imagem, assim, tiveram várias palavras de desenhos animados como “Goku/Super Sayajin”. Logo após uma menina disse “Elza” em referência a personagem do filme “Frozen”. A reação de quase todos os meninos da turma foi imediata: “Mas não vale, é de menina.” Enquanto outros meninos respondiam: “mas não existe coisa de menino e de menina.” Corroborei com a resposta dada por um dos colegas: “é uma personagem, assim como o Goku”. E então, fizeram a imagem, menos um dos meninos que se recusou afirmando: “O problema não é ser de menina ou de menino, é que eu não gosto de princesas”, o mais interessante é que foi justamente um dos estudantes que mais se expressava no sentido da defesa da igualdade de gênero. Após isso, outra menina propôs a palavra: “Aurora” em referência a Bela Adormecida, e dessa vez, todos fizeram: deitaram no chão e dormiram.

No Ateliê do Brincar também houve momentos em que as questões de gênero apareceram em voga. Em uma das conversas e proposições um menino disse que na sua escola havia capoeira e balé, mas que ele fazia capoeira, pois era menino. Conversamos sobre meninas que também faziam capoeira e tudo bem, mas quando falamos sobre meninos que faziam balé, continuou irreduzível.

Outro momento marcante foi após uma história contada sobre um “Menino Grávido”<sup>27</sup> em que ao comer algumas raízes, um menino engravidava. A partir daí cada um que estava na roda começou a contar uma história, até que o mais novo da turma, com quatro anos de idade começou a contar uma história fantástica em que havia um casal que queria ter um filha, mas tiveram um filho que nasceu com pênis e “fazia xixi em pé”, tentaram novamente, até que nasceu outro filho diferente: com

---

<sup>27</sup> Uma lenda africana de um menino cujos pais queriam muito ter um novo filho e pediu para que ele buscasse umas raízes com um velho sábio para que a mãe engravidasse. No caminho de volta, o menino comeu as raízes e ficou grávido. A história está disponível em < <http://lendasafricanas33c.blogspot.com/2010/08/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html> > Acesso em 21 de novembro de 2018

vagina no lugar do pênis, que “fazia xixi sentado”, mas que continuava sendo um menino. Então tentaram novamente. E nasceu um filho diferente que no lugar do pênis tinha um...bumbum! E tentaram novamente e nasceu com as pernas no lugar dos braços e a cabeça no lugar do bumbum. Com essa história, contada por uma criança de quatro anos de idade, foi possível compreender as noções de identidade de gênero em poucos minutos. Talvez falte a nós, adultos essa capacidade de compreensão e explicação dessas questões.

### 3.2.4 Ensinar exige um pedacinho do coração

“Todos que passaram por aqui/ deixaram um pedacinho do coração/ saudades sentiremos de alguns/ carinho por todos que virão” este é o refrão do hino cantado pelas crianças da EC 405 Norte.

Fui recebida com muito carinho e senti a escola como um espaço bastante afável. Entretanto ainda que fosse um espaço acolhedor e a questão do afeto seja levantada até mesmo no seu hino, as relações interpessoais em sala de aula por muitas vezes careciam de atenção.

Há algum tempo venho estudando as questões de gênero com a atenção focada no empoderamento de mulheres e nas consequências de uma sociedade patriarcal para aquelas que se identificam com o gênero feminino. Ainda assim me surpreendi, na escola ao perceber as relações interpessoais atravessadas por essas questões, sobretudo em relação à construção da masculinidade. Em uma sala em que a maioria das crianças eram meninos, notei que entre eles já existiam dispositivos que estabeleciam sua masculinidade, tais como agressividade, a dificuldade de conversar sobre sentimentos, as relações de poder. Perceber isso foi essencial para compreender não apenas aquelas crianças, mas a construção das masculinidades em geral e colocá-las em debate.

Ao mesmo tempo em que as crianças demonstravam um grande carinho pelos adultos em geral, muitas vezes acabavam tendo dificuldades em demonstrar afeto umas com as outras. Em uma das aulas houve uma discussão entre meninos anterior ao recreio, posteriormente um dos alunos agrediu o outro, o aluno agredido estava triste e desabafou durante o intervalo com outro colega da turma que não estava gostando de ouvir o desabafo e se irritou. Posteriormente, após a intervenção

da Professora Regente<sup>28</sup> houve o apaziguamento e uma conversa entre todos, solucionando o ocorrido com o diálogo. Tal episódio me fez perceber como muitos meninos utilizam-se da agressividade para se expressar, e quando tentam falar sobre os seus sentimentos, muitas vezes são tolhidos por seus pares.

A questão do afeto também pôde ser bastante observada durante o jogo “Quantos As”, no qual cada participante fala e faz diferentes formas de se dizer: as vogais (a,e,i,o,u), “sim”, “não”, “sim querendo dizer não” e “não querendo dizer sim”. Em sua variação, foi pedido para que dissessem “frases que não gostavam de ouvir” e uma grande parte da turma usou frases como “eu te odeio”, “eu não gosto de você” e quando pedi para que dissessem “frases que gostavam de ouvir” o “eu te amo” foi quase unânime. Obviamente palavras de carinho, amor e afeto foram usadas no segundo exemplo, enquanto palavras agressivas e que demonstravam a falta de carinho foram usadas no primeiro.

Após esse episódio levei um material didático que produzi chamada “caixinha dos afetos” cuja proposta era que cada um sorteasse um papel com o nome de alguém e escrevesse algum afeto agradável, um elogio, uma coisa boa, algo que gostaria de ouvir também. Durante o processo de escrever os bilhetes uma criança me procurou e disse “se eu for escrever algo bom dessa pessoa eu vou escrever ‘nada’”, durante nossa conversa perguntei se aquela pessoa, ainda que ela não gostasse dela, não tinha qualidades? Pela expressão da criança parecia muito mais um desconforto de falar algo bom para a pessoa, do que realmente achar que ela não mereceria algum tipo de afeto. A mais dura surpresa foi ver em um dos papezinhos algumas coisas ruins escritas sobre uma das crianças, foi necessário, então conversar novamente sobre a importância do afeto e de como as palavras podem machucar. Por fim, cada criança leu o afeto de seu papelinho. E ainda que tenha havido tais percalços, todas pareciam ficar muito felizes ao lerem que eram pessoas legais, inteligentes, amigas.

Durante o processo na Escola Classe, a Profª Luciana Hartmann fez uma visita, na qual contou a história da “Maria Angula” (Uma lenda do Equador). Quando disse que era uma história “de terror” as crianças se animaram: desligaram a luzes da sala e fecharam a porta para dar “clima” a história. No início achavam que a

---

<sup>28</sup> Profª. Fabiana Saraiva de Barros Correia

história nem “dava tanto medo assim”, até que chegou a parte em que Maria Angula<sup>29</sup> foi ao cemitério e um espírito apareceu... mudaram de ideia. Ouviram atentamente e muitas vezes se abraçavam com a pessoa ao lado, gostaram muito da história. Ao final da história um acaso: TOC TOC. Alguém bateu na porta da sala de aula e todos gritaram assustados, trazendo um elemento surpresa à história. Depois da história, muitas crianças foram abraçar a professora e pediram que ela voltasse outras vezes, expressando grande afeto.

### 3.2.5 Ensinar exige protagonismo da criança

Um momento muito marcante durante o projeto na escola foi a leitura do livro “Um dia, Um Rio” de Leo Cunha e André Neves (2016), o qual conta poeticamente a tragédia do Rio Doce e Mariana ocorrida em 2015. Para essa aula, contei muito com a ajuda da Professora Fabiana que levou fotos, mapas e informações explicando as crianças o que era e como funcionava a mineradora e o que ocorreu com o desastre. Após a leitura e releituras do livro e a explicação da professora, lemos ainda algumas notícias e manchetes sobre o caso na época e atual.

As reflexões das crianças acerca deste tema foram: “a empresa tinha que pagar bilhões de dólares e ser presa”, “tinham que ter colocado diamantes pra barragem não estourar”, “se eu fosse policial, eu prenderia a empresa”, “eles não pagam porque não estão nem aí para as pessoas”, a partir dessas falas, propus que fizéssemos um exercício de Teatro-Imagem, ou seja, utilizando a linguagem não verbal, para visualizar a história em uma imagem feita a partir dos nossos corpos: a do Rio Doce antes da barragem estourar e em seguida uma depois que a barragem havia estourado. Algumas crianças fizeram o rio, os peixes, as plantas, outras fizeram a lama e utilizaram as cadeiras da sala para fazerem a barragem. Por fim, aquele jogo de experimentar imagens acabou virando um pequeno fórum, em que as crianças propunham sugestões pra barragem não estourar e intervinham em cena com o próprio corpo, tais como: colocar blocos de concreto, plantar árvores, colocar

---

<sup>29</sup> Lenda equatoriana que conta a história de Maria Angula que por não saber cozinhar, pedia sempre receitas a sua vizinha, mas nunca agradecia. Um dia a vizinha se irritou e falou que a receita precisava de tripas de um morto, e assim, a menina foi no cemitério, arrancou as tripas do morto e fez o jantar. Ela só não imaginava que ele ficaria zangado e voltaria para tomar satisfações. A história completa está disponível em < <http://www.terra.com.br/criancas/halloween2.htm>>. Acesso em 21 de Novembro de 2018.

mais água em volta. Obviamente esta é uma situação muito complexa que provavelmente não viraria um fórum desta forma, entretanto foram inúmeras as proposições e a forma como todas as crianças estavam envolvidas com aquela situação se propondo a transformá-la.

Durante o projeto outras situações de fórum surgiram, tais como o exercício de imagem projetada “Quatro em Marcha” em que simula uma situação de cena fórum, a qual existem quatro pessoas que são a marcha e uma pessoa cujo desejo é dançar, mas a marcha não deixa, já que seu objetivo é marchar. A pessoa tenta algumas vezes e desiste, até que se abre para o fórum para substituí-la com ideias para conseguir desfazer a marcha. Neste caso as ideias da turma foram muito parecidas com as ideias de quando esse exercício é feito com adultos: usar da força, correr, segurar, deitar. Entretanto, durante a discussão do exercício, muitos viam a Marcha como “aquela que não desiste” e não como opressora, como se costuma visualizar. Comparando, inclusive, a Marcha com a história da Marta que não desistiu mesmo quando tentaram que ela desistisse.

No teatro do Oprimido, os e as oprimidos não devem serem vistos com “coitadismo”, mas sim como “aquele/aquela que luta!”, e tal definição é semelhante a que deram para a Marcha. Também foi feito um fórum da história da Malala com soluções para Malala conseguir estudar e enfrentar o Talibã, as intervenções feitas pelas crianças que entravam no lugar de Malala foram: correr, chamar os adultos, ativar mochilas a jato, mudar de estado/país. Os pequenos fóruns em sala de aula, para além de compreender os aspectos teatrais (espacialidade, estar em cena, etc) proporcionaram o protagonismo das crianças nas resoluções de conflitos que surgiam dos debates. O fórum tornou-se, aqui, uma arma dialógica em que as crianças eram as protagonistas do debate.

Além das histórias e dos jogos, algo que foi feito durante todas as aulas na escola e no Ateliê foi a brincadeira de “passar o limão”, que consiste em passar o limão enquanto se canta a música: “o limão entrou na roda, ele passa de mão em mão, ele vai, ele vem, ele ainda não chegou e no meio do caminho alguém pegou!” em quem parar o limão ao fim da música, deve contar uma história. Foram várias as histórias ouvidas e esse era um momento crucial para a escuta das crianças, seja para as que contavam a história, seja para quem ouvia a história, para além de ser um momento de construção das suas próprias narrativas. Paulo Freire em A



Pedagogia do Oprimido afirma que a “tônica da educação é predominantemente essa- narrar, sempre narrar”, o que Freire (2003, p 57) questiona é que o/a professor/a por muitas vezes se torna um narrador petrificando a realidade em que os educandos se tornam eternos ouvintes. Acredito que o exercício do limão é uma forma de quebrar mais este aspecto proveniente da educação bancária, afinal quem pega o limão, tem a fala, quem pega o limão é que narrará a sua história e caberá a nós, adultos e professores escutarmos e aprendermos.

Quanto mais se desenvolvem seus músculos e se organizam seus sentidos, mais ele compreende que pode não apenas conhecer e se associar ao mundo, mas também transformá-lo. Se levamos uma criança a praia, com areia ela fará esculturas e se descobrirá escultora. Se lhe dermos papel branco e lápis de cor, ela se descobrirá pintora. Brincando com peças de madeira, a criança organiza esculturas como, mais tarde, com palavras, organizará ideias e falas. (BOAL, 2009)

No final do processo, as crianças pintaram com tinta em um grande papel pardo o que lembravam e gostaram do semestre e o que mais quisessem. Muitas não tinham familiaridade com o pincel e com a mistura das cores, ficaram por muito tempo maravilhadas com as novas cores que podiam fazer quando misturavam uma ou mais cores. O contato das crianças com as diferentes formas de arte vem sendo, ainda, por muitas vezes privilégio. A democratização artística torna-se cada vez mais necessária, e quando ela acontece coisas incríveis aparecem, tais como, por exemplo, após fazerem vários desenhos sobre as histórias contadas, uma das crianças teve a seguinte ideia: “vou desenhar todo mundo desenhando neste papel”, provavelmente ela não sabia o significado de metalinguagem e nem estudou artistas contemporâneos, mas era uma criança com um pincel e uma ideia na cabeça. Era uma artista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis é necessária para que se consiga efetivamente fazer mudanças, mas exige bastante de cada um de nós. Durante esta pesquisa, a práxis sempre foi meu ideal, e mesmo com limitações, acredito que foi efetivada. Comecei pelo Teatro do Oprimido de Boal como teoria e prática de transformação até encontrar na teoria freiriana os aspectos educacionais que refletiam a sociedade igualitária que almejo, em que todos aqueles e aquelas historicamente oprimidos tivessem seus saberes reconhecidos.

Com essa monografia procurei trazer para o centro da questão a sujeita oprimida criança que intersecciona em si outras opressões. Existindo, ainda uma complexidade: a criança está sendo bombardeada com dispositivos de poder que não só a coloca numa categoria de opressão (a das crianças), mas também está construindo cada vez mais as opressões (raça, gênero, classe) que irão acompanhá-la pela vida adulta. Sendo que a eficácia desses dispositivos de poder, encontra-se justamente na ação ininterrupta desde a infância. Trabalhar as questões de opressão e a criticidade com as crianças, é portanto, construir um pensamento que possibilite a desconstrução dos discursos hegemônicos desde a infância.

A partir dessa experiência (e de tantas outras que sei que ocorrem em nosso país), percebo que é possível que se faça trabalhos educativos em prol de uma educação libertadora, assim como é possível uma prática de teatro na escola que compreenda a democratização dos meios teatrais através do protagonismo das/os oprimidos. E para além dessas questões, acredito, como Boal, que todas as pessoas (logo, também as crianças) são artistas e podem e devem ser protagonistas da própria arte. Acredito que muitos assuntos ditos como “não é coisa para discutir com criança” podem ser sim debatidos, e talvez a solução que tanto esperamos para aquele assunto difícil possa ser resolvido quando escutarmos a criança mais próxima.

Iniciei essa pesquisa propondo um diálogo entre os pensamentos de Freire e Boal, entretanto, o maior diálogo construído ao longo deste processo foi feito com as crianças, co-autoras deste projeto. Juntas construímos este trabalho, que, espero, de alguma forma possa dialogar com outros e outras pesquisadoras-artistas-educadoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana L.G. de, FINCO, Daniela. (orgs) . Sociologia da infância no Brasil. São Paulo: Autores associados, 2011. Páginas:17-36.

ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora. In: BARREIRO, Alex o. FARIA. Ana L. G. de. MACEDO, Elina E. . SANTIAGO, Flávio. SANTOS, Solange E. dos. (orgs) **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. – Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015 Páginas: 155-178.

BARREIRO, Alex o. FARIA. Ana L. G. de. MACEDO, Elina E. . SANTIAGO, Flávio. SANTOS, Solange E. dos. (orgs) **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. –Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos que Pesam: Sobre os Limites discursivos do “sexo”** In: LOURO, Guacira Lopes O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Páginas 151-172.

BUTLER, Judith. Fundamentos Contingentes: **O feminismo e a questão do “pós modernismo”**. Feminismos Contemporâneos, Cadernos pagu (11), 1998: pp. 11-42.

CAVALLO, Francesca. FAVILLI, Elena. **Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes: 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias**. São Paulo: VR Editora, 2017.

CAVALLO, Francesca. FAVILLI, Elena. **Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes (Vol.2)**. São Paulo: VR Editora, 2018

CUNHA, Léo. NEVES, André. **Um dia, Um rio**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

FARIA, Ana L.G. de, FINCO, Daniela (orgs) **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2011

FINCO, Daniela. OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil**. In FARIA, Ana L.G. de, FINCO, Daniela. (orgs) **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2011

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977- 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonismo Infantil** – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

FRIEDMAN, Adriana. Protagonismo infantil In: **Protagonismo: A potência de Ação da Comunidade Escolar**. Disponível em <[http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF\\_Protagonismo\\_PORTUGUES\\_comISBN.pdf](http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_comISBN.pdf)> Acesso em 26/07/2018.

RIBEIRO de, Djamila. **O que é:lugar de fala?**. Belo Horizonte(MG): Letramento, 2017.

RIOT-SARCEY, Michele. **Michel Foucault para pensar o gênero: sujeito e poder**. In O Gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora UnB, 2014, p 553-567.

SANCTUM, Flávio. **Os Curingas de Boal**. In MATTOS, Cachalote. Vanucci, Alessandra. SANCTUM, Flávio. SARAPECK, Helen. TRINDADE, Jussara, TURLE, Licko, LIGIÉRO, Zeca. (orgs.). **Teatro do Oprimido e Universidade: experimentos, ensaios e investigações**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016. Páginas: 247- 312.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e Asas - uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

TURLE, Licko. **Alfabetização teatral: O encontro do Teatro Popular com a Pedagogia do Oprimido**. In Teatro do Oprimido e Universidade: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016. Páginas: 15-32

Legislação e documentos oficiais:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 21 de Novembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014)> Acesso em 21 de Novembro de 2018.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Pluralidade Cultural**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>> Acesso em 21 de Novembro de 2018;

**Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 405 Norte**. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp\\_crepp\\_ec\\_405\\_norte\\_19out18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp_crepp_ec_405_norte_19out18.pdf)> Acesso em 21 de Novembro de 2018

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Pressupostos Teóricos**. Disponível em <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf)> Acesso em 21 de novembro de 2018

Referência Videográfica:

AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO. Viana, Zelito. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 2010. 62 minutos.

## ANEXOS

História: Marta: A Criança Jogadora.

Autoria Própria, adaptada da História “Marta” de Francesca Cavallo e Elena Favilli do livro “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes vol. 2” , da biografia da jogadora e entrevistas.

Era uma vez uma criança que amava jogar futebol. Não só amava, como jogava muuuuuuito. Toda vez que tinha uma bola no campo, uma bola na terra, uma bola na rua, uma bola que caía em frente aos seus olhos, eles brilhavam. E apesar de jogar muito bem, quase nunca era escolhida pelos colegas rua da para estar em seus times. A criança se sentia muito triste e com raiva, mas era uma criança muito destemida e sempre enfrentava aqueles que não deixavam que jogasse!

Um dia essa criança cresceu e já era adolescente, com catorze anos enquanto jogava uma partida com enorme velocidade, controle de bola excelente e um pé esquerdo afiado impressionou uma treinadora de futebol que decidiu seu destino: jogaria num grande time de futebol brasileiro. Decidiu ir, se profissionalizar e assim, ajudar também a sua família que não tinha muitas condições. E mesmo jogando muito, ainda recebia alguns comentários desmerecendo o fato de jogar futebol. Respirava fundo e a cada comentário ruim, se motivava mais!

Mas apesar do seu talento, não teve uma vida fácil. Cresceu e não encontrou nenhum patrocinador no Brasil pra seu enorme talento! O time brasileiro apesar de grande nome considerava a sua equipe como futebol amador e com isso enfrentou dificuldades para se manter. Pensou em desistir, pensou que talvez não jogasse tão bem.

Mas jogava. Jogava muito bem!

E aos 17 anos entrou para um time lá na Suécia! E ganhou diversos títulos, bateu um recorde: ganhando cinco vezes o prêmio de melhor do mundo! Entrou pra seleção de brasileira, vestiu a camisa 10 e ganhou medalhas nas olimpíadas!

Vocês sabem quem foi essa criança que eu contei essa história?

Essa criança é a Marta, jogadora da seleção brasileira de futebol feminino!

Exemplo de Plano de aula utilizado na Escola.

## **Aula 6 – Construir narrativas com imagens: introduzindo o Teatro Imagem.**

### **OBJETIVOS**

Introduzir noções básicas do teatro como espaço de cena x plateia e à técnica do Teatro Imagem através de jogos.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Trabalhar a ideia de público e plateia e a ideia de spect-ator, público que intervém no espetáculo.
- Refazer jogos de Teatro imagem
- Compreender o que é o Teatro Imagem.

### **ESTRATÉGIAS:**

#### ➤ **Iniciando a aula: Música!**

“O meu chapéu tem três pontas”

A cada rodada vez que repete a música retira-se uma palavra continuando o ritmo, até que se cante só com o ritmo, sem as palavras.

Letra:

O meu chapéu tem três pontas  
Tem três pontas o meu chapéu  
Se não tivesse três pontas  
Não seria o meu chapéu

#### ➤ **Jogos**

##### **1. Jogo – Espelho Simples**

Descrição: Duas filas, uma de frente pra outra: A e B. As pessoas da fila são designadas como sujeitos e as da fila B como imagens, as imagens devem fazer os mesmos movimentos que os sujeitos, ao mesmo tempo. Quando a professora der o comando, inverte-se.

##### **2. Jogo Complete a imagem**

Refazendo o jogo da ultima aula.

Descrição: o jogo se inicia com uma dupla dando um aperto de mãos. Pede-se que uma pessoa da dupla saia e a outra continue congelada. A pessoa que saiu fará outra imagem completando aquela que já está congelada, dando um outro significado para ela. Após isso outra pessoa que está na plateia (outros alunos que estão sentados) um de cada vez, pede para uma das duas pessoas saírem e faz outra imagem.

Ao introduzir o jogo explicar: o que é espaço de cena e plateia, o que é teatro – imagem e introduzir a ideia de como a plateia também pode intervir em cena (spect-ator/spect-atriz)

### 3. Máquina de Ritmos

Refazer o jogo da máquina de Ritmos.

Descrição: A participante vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. As outras participantes prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Uma segunda participante se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos. Uma terceira participante faz o mesmo, e uma quarta, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica. Quando todos estiverem integrados na máquina, a professora pede para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança em andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, pede-se que a primeira participante diminua o ritmo, até que todas as pessoas terminem juntas o exercício. Para que tudo corra bem, é preciso que cada participante tente realmente escutar o que está ouvindo.

Tema: Máquina das profissões e tema que a turma sugerir.

#### ➤ **Hora da História**

Maria Angula- Contada pela Profa. Luciana Hartmann

Debate: Por que a Maria Angula que tinha que cozinhar? Como são feitas as divisões das tarefas domésticas?

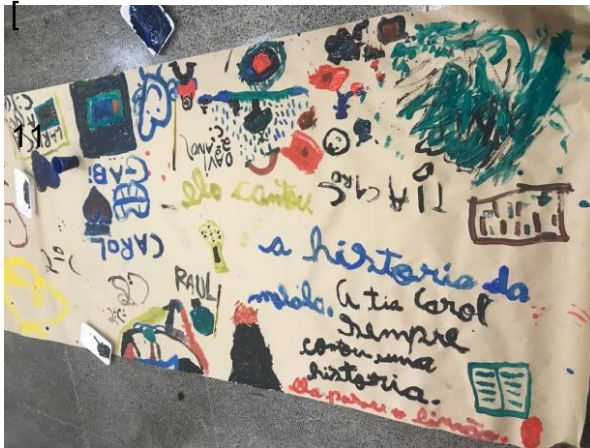
#### ➤ **Fechamento: Vamos passar o limão!**

Canta-se a música:

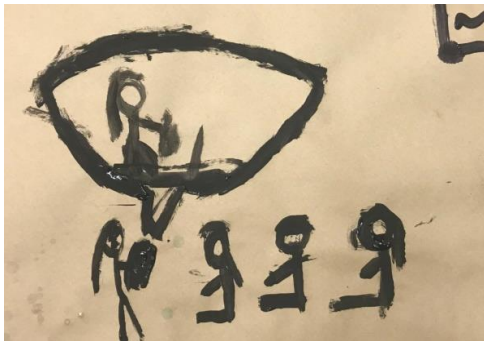
“O limão entrou na roda  
Ele passa de mão em mão  
Ele vai ele vem  
Ele ainda não chegou  
E no meio do caminho  
Alguém pegou.”

Em quem o limão parar, deve contar uma história.





Pintura feita pelas Crianças do 2º ano  
C da Escola Classe 405 Norte.  
Foto de Ana Carolina de Sousa Castro



Luciana contando a história da Maria  
Angula. Desenho feito pelas crianças.  
Foto de Ana Carolina de Sousa Castro



Passando o Limão. Desenho feito pelas  
crianças da EC 405 Norte. Foto de Ana  
Carolina de Sousa Castro.



Releitura do quadro o "Veado Ferido"  
mostrado durante a contação da  
história de Frida Kahlo. Desenho feito  
pelas crianças da EC 405 Norte.  
Foto de Ana Carolina de Sousa  
Castro



Metalinguagem: desenho das crianças  
desenhando no papel. Desenho feito  
pelas crianças da EC 405 Norte. Foto  
de Ana Carolina de Sousa Castro.